



License 4.0 BY-NC-SA

Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla

Depósito legal: GR-94-2001 · eISSN: 2530-9269 · pISSN: 1577-4147

Edita: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)

Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago

Towards an inclusive intersectional education: The case of African-American and Latino students with disabilities in Chicago

Federico R. Waitoller

Universidad de Illinois, Chicago

fwaitoll@uic.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7051-4328>

Leatrice Beasley

Universidad de Illinois, Chicago

lbeasl3@uic.edu

ORCID: 0000-0002-1868-71

Aja Gorham

Universidad de Illinois, Chicago

agorha2@uic.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7046-8501>

Veronica Y. Kang

Universidad de Illinois, Chicago

vkang2@uic.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2176-6294>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-09

Aceptado: 2019-06-01

Publicado: 2019-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A., & Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37–55. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11403

Resumen

El propósito del artículo es examinar los procesos de inclusión y exclusión para los estudiantes que viven formas interseccionales de exclusión. El documento se basará en una teoría crítica del espacio y el desarrollo urbano y en las teorías críticas de la discapacidad y raza para analizar las experiencias de estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades con reformas neoliberales en el distrito escolar de la Ciudad de Chicago. Si bien estas reformas educacionales han prometido ampliar las opciones educativas de calidad para las familias que de otra manera serían asignadas a escuelas de bajo rendimiento, también han generado nuevas formas de exclusión que afectan de manera única a los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades. Nombrando esta paradoja de inclusión/exclusión como *inclusionismo neoliberal*, argumento a favor de una educación inclusiva interseccional.

Palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, neoliberalismo, teoría de espacio crítico, estudios de discapacidad

Abstract

The purpose of the article is to examine processes of inclusion and exclusion for students who experience intersecting forms of exclusion. The paper will draw from a critical theory of space and urban development and critical theories of disability and race to analyze the experiences of Black and Latino students with disabilities with neoliberal approaches to deliver public education in the City of Chicago. Though these reforms in education have promised to expand quality educational options to families otherwise assigned to underperforming schools, they have also generated new forms of educational exclusion that uniquely affect Black and Latino students with disabilities. Naming this inclusion/exclusion paradox *neoliberal inclusionism*, I make a case for an intersectional inclusive education.

Key words: inclusive education, disability, neoliberalism, critical space theory, disability studies

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en un movimiento global que ha resultado en ratificaciones internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y cambios en políticas educativas que han impactado desde los países económicamente ricos a los pobres. En general, el discurso, las políticas y las prácticas de educación inclusiva tienen como objetivo aumentar el acceso a la educación, valorar la diversidad, y mejorar el sentido de pertenencia de todos los estudiantes (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). La educación inclusiva está basada en una agenda transformadora que desafía las nociones de normatividad y diferencia que informa a la escuela regular (Slee, 2011). El objetivo de esta agenda es transformar todos los aspectos de los sistemas educativos (por ejemplo, preparación docente, pedagogía, práctica en el aula y políticas escolares) para aumentar el acceso educativo, la participación y los resultados educacionales para todos los estudiantes (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006).

A pesar de estas características comunes, las definiciones de la educación inclusiva varían según diferentes regiones geográficas y la literatura de investigación (Kozleski, Artiles, & Waitoller, 2014). Ha habido, por ejemplo, ambigüedades acerca de quiénes

son los estudiantes que necesitan inclusión. En países como los Estados Unidos, Alemania, Suecia y Austria, la educación inclusiva se usa indistintamente con la educación especial al enfocarse en aumentar el acceso a las aulas de educación general para estudiantes con discapacidades (McLaughlin & Jordan, 2005). En los países económicamente pobres, los esfuerzos de educación inclusiva son mucho más amplios y se centran en aumentar el acceso a oportunidades educativas para todos los estudiantes que sufren marginación, no solo para aquellos con discapacidades. El Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2002), por ejemplo, es una herramienta internacional ampliamente utilizada para implementar la educación inclusiva que define la educación inclusiva como un proceso interminable de aumentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2002). Además, la revisión de la literatura sobre el aprendizaje de los docentes para la educación inclusiva de Waitoller y Artiles (2013) encontró que el 70% de los estudios de investigación sobre educación inclusiva se centra en los estudiantes con discapacidades, mientras que el 10% se enfoca a estudiantes con diversos géneros, raza, clases o culturas pero no habilidades, y el 20% se centra en una noción general que incluye todos los estudiantes según el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002). Por lo tanto, quién necesita inclusión y en qué tipo de escuela sigue siendo una cuestión de debate e interpretación local (Waitoller & Annamma, 2017).

En medio de estas interpretaciones dispares, los esfuerzos para brindar educación a todos los estudiantes han resultado en una historia de inclusión selectiva (Waitoller, 2019). Por un lado, los informes mundiales han producido algunos resultados alentadores. Desde 1999, ha habido un aumento del 64% en los niños menores de cinco años que asisten a la escuela (UNESCO, 2015). En Indonesia, por ejemplo, la inscripción casi se ha duplicado en las escuelas secundarias, y Afganistán, China, Ecuador, Marruecos y Malí han aumentado su índice de inscripción en un 27% (UNESCO, 2015). Burundi y Níger experimentaron un aumento del 50% y 37% en la matriculación de estudiantes en escuelas, respectivamente (UNESCO, 2015).

Por otro lado, las inequidades se han mantenido o se han vuelto más pronunciadas. La brecha en el acceso educativo a la educación pre-elemental entre las áreas rurales y urbanas ha aumentado, especialmente para los estudiantes de origen racial o étnico minoritario. El acceso a la educación secundaria se ha ampliado, pero en su mayoría ha beneficiado a los estudiantes de familias más ricas que están completando la educación secundaria a tasas más altas que los de las familias pobres, y esta brecha se ha aumentado con el tiempo (UNESCO, 2015). En Colombia y Pakistán, los estudiantes de hogares más ricos continúan accediendo a la educación secundaria a tasas más altas que los de familias pobres. La brecha de acceso entre estos grupos ha sido constante desde el 2000 (UNESCO, 2015). En la República Democrática de Laos, dicha brecha ha aumentado en un 13% en un período de diez años (UNESCO, 2015). Si bien los puntajes de evaluaciones en español y matemáticas han aumentado en general en Argentina, solo lo han hecho en los municipios más ricos (Galiani, Gertler, & Schargrofsky, 2008).

Además, las desigualdades raciales y étnicas continúan afectando los esfuerzos para implementar la educación inclusiva. En Estados Unidos, por ejemplo, continúa el debate sobre si los estudiantes de minorías raciales tienen una representación desproporcionada en los servicios de educación especial (Farkas & Morgan, 2018; Waitoller, Artiles, & Cheney, 2010). Tanto las bajas como las desmesuradas tasas de representación de las minorías raciales en la educación especial indican desigualdades sistémicas. El primer patrón sugiere que algunos estudiantes están siendo desatendidos (es decir, no reciben servicios de educación especial), mientras que el último indica

que a algunos estudiantes se les está diagnosticando con discapacidades debido a factores estructurales raciales como falta de oportunidades para aprender debido a escuelas con escasos recursos o problemas de imparcialidad racial durante las evaluaciones para ser identificado con una discapacidad. Adicionalmente, una vez que los estudiantes afroamericanos y latinos son identificados para recibir servicios de educación especial, es más probable que se los coloque en aulas o escuelas segregadas (De Valenzuela, Copeland, & Park, 2006; Skiba, Poloni-Staudinger, Gallini, Simmons, & Feggins-Azziz, 2006; Sullivan, 2011; Waitoller & Maggin, 2018).

Estos patrones de inequidades no son exclusivos de los Estados Unidos. En Alemania, los estudiantes inmigrantes (italiano, serbio y turco) se encuentran en escuelas segregadas especiales para niños con dificultades de aprendizaje a una tasa mayor que sus compañeros no inmigrantes (Werning, Löser, & Urban, 2008). Werning et al. (2008) encontraron que los estudiantes serbios tenían seis veces más probabilidades de ser segregados en escuelas separadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje que sus homólogos nacidos en Alemania. Se encuentran desigualdades similares en Australia para los estudiantes indígenas (Sweller, Graham, & Van Bergen, 2012), los estudiantes de una casta inferior con discapacidades en la India, especialmente las mujeres (Singal & Jeffery, 2011), y estudiantes gitanos y marroquíes con discapacidades en España (Arnaiz & Soto, 2003; Harry, Arnaiz, Klingner, & Sturges, 2008).

Por lo tanto, las políticas, prácticas, e investigaciones de educación inclusiva que considera la raza/etnia, clase, discapacidad y género de manera separada producen un análisis completo de las inequidades en curso y producirán resultados educativos incompletos o no deseados. En la siguiente sección profundizaremos en formas de exclusión interseccional, centrándonos en el papel del neoliberalismo en la educación y en lo que Waitoller (2019) llama inclusionismo neoliberal. Para ello, presentamos el caso de estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en las Escuelas Públicas de Chicago. Luego, discutimos una conceptualización audaz y radical de la educación inclusiva para informar políticas, prácticas e investigaciones que tienen el potencial de dismantelar formas de exclusión interseccional.

Neoliberalismo y Educación

El neoliberalismo es una ideología cultural, económica, y política basada en la expansión del capital que ha transformado la provisión y el contenido de los bienes sociales (Harvey, 2005). El neoliberalismo, aunque rara vez se discute en la economía política de la educación, es un proyecto tanto racista como capacitista (Waitoller & Super, 2017). Desde un punto de vista cultural, el neoliberalismo es un proyecto de identidad y ontológico que define a los humanos en términos económicos: *homo economicus*. Los seres humanos están enmarcados como individualistas, autosuficientes, racionales e hiperproductivos que prosperan para expandir el capital y como consumidores racionales que toman decisiones basadas en la información disponible para ellos (por ejemplo, puntajes de evaluaciones locales y globales). Cualquier desviación del sujeto ideal crea motivos para la ansiedad y la intervención (Shildrick, 2012). Este proyecto de identidad neoliberal ha dado lugar a lo que Goodley (2014) denomina el capacitismo neoliberal, ya que los individuos son empujados hacia la normalización a través de la política social y económica informada por los ideales neoliberales de los seres humanos.

Como agenda económica, el neoliberalismo impacta las economías globales y locales a través de la redistribución de los bienes sociales, la riqueza lograda a través de la privatización y la desregularización, y la aplicación de fuerzas de mercado en todos los sectores sociales (Ball, 2003; Harvey, 2005). En los regímenes neoliberales, el sector público se presenta como un sistema deficiente que impide el desarrollo efectivo de los mercados, que por lo tanto debe estar sujeto a la privatización, la desregulación, y medidas de austeridad. En el discurso neoliberal, el mercado se describe como espontáneo y neutral y por lo tanto, las inequidades se pueden resolver mediante la aplicación de las fuerzas del mercado (Apple, 2001). De esta manera, el neoliberalismo tiene como objetivo fomentar un sujeto hiper productivo, al mismo tiempo que dismantela las protecciones de derechos civiles y legales que se consideran no amigables para la expansión del mercado e implementando medidas de austeridad que reducen los servicios sociales y los apoyos para personas con discapacidades. Por lo tanto, se espera que los individuos superen las desgracias y las medidas de austeridad para adoptar ideales capacitistas (Goodley, Lawthom, & Runswick-Cole, 2014).

Desde un punto de vista político, el neoliberalismo favorece las modalidades administrativas y jerárquicas para la toma de decisiones que enfatizan la eficiencia y la eficacia a expensas de formas más deliberativas de la democracia (Harvey, 2005). El gobierno no está ausente en este tipo de control: ejerce supervisión a una distancia segura (Fischman, Ball, & Gvirtz, 2003). Por lo tanto, el rol del estado es asegurar que un régimen de mercado se aplique y sea seguido por todos los residentes.

El neoliberalismo responde a problemas sociales como el desempleo o la desigual distribución de las oportunidades educativas a través de una *solución espacial* (Soja, 1989). Las políticas y prácticas neoliberales configuran el espacio urbano a través de al menos dos prácticas geográficas interconectadas y distintas: un momento basado en el dismantelamiento de la desinversión en los servicios estatales y públicos (por ejemplo, educación pública) y un momento de creación e inversión de nuevos espacios basados en la distribución orientada al mercado de servicios y expansión de capital. Peck y Tickell (2002) se refieren a este doble movimiento de cerrar los servicios estatales tradicionales y abrir nuevos servicios a través de medios privados o asociaciones privadas-estatales como un proceso de *roll back* (retroceder) y *roll out* (desplegar) capitalismo.

La privatización capitaliza en años de desinversión del gobierno a expensas de los ciudadanos marginados, lo que Harvey (2005) denomina acumulación por desposesión. Es decir, la acumulación de capital y recursos en la mano de unos pocos se logra mediante la disposición de tierras y recursos públicos combinados con una reducción de inversión estatal en servicios públicos como la educación (Harvey, 2005). Las olas de inversión de capital se distribuyen de manera desigual, creando nuevos o reproduciendo antiguos espacios de riqueza y aumentando los espacios de pobreza y contribuyendo al desarrollo geográfico desigual (Harvey, 2005; Smith, 2008). El desarrollo geográfico desigual es estructural más que aleatorio (Smith, 2008). La distribución desigual de los recursos se inscribe en las geografías preexistentes de las ciudades segregadas por estructuras preexistentes de desigualdades raciales y económicas.

La política de educación urbana está estrechamente relacionada con el desarrollo del espacio urbano (Lipman, 2011). Por ejemplo, siguiendo una lógica neoliberal en los Estados Unidos, los principales centros urbanos han empleado un modelo de porfolio de educación. En este modelo, los distritos escolares ofrecen a los padres la opción de varias escuelas que incluyen, entre otras, escuelas de inscripción selectiva, escuelas militares, centros para estudiantes dotados, escuelas de barrio tradicionales, y escue-

las chárter (Saltman, 2014). Las escuelas chárter son escuelas financiadas con fondos públicos pero administradas de manera independiente y privada que operan bajo un contrato entre ellas y la autoridad de educación local (es decir, la agencia estatal o el distrito escolar). A las escuelas chárter se les otorga autonomía con respecto a las decisiones que involucran al personal, el plan de estudios, el gobierno y las finanzas a cambio de resultados académicos. Sin embargo, debido a que las escuelas chárter reciben fondos federales, deben cumplir con la ley federal de educación, que incluye, entre otras, el Acta Educativa para Estudiantes con Discapacidad la cual protege el acceso y los servicios dados a los estudiantes con discapacidades en todas las escuelas públicas.

La teoría que informa el modelo porfolio de educación pública está basada en una metáfora del mercado de valores: un porfolio de valores controlado por un gestor como el distrito escolar. Si una acción es de bajo rendimiento, el gestor la vende. Como cuestión práctica, esto significa que las escuelas cuyos estudiantes no pueden alcanzar los objetivos de logro académicos establecidos, o aquellos que pierden la inscripción de los estudiantes, son cerradas o transformadas en una escuela chárter o dadas a otra empresa de gerenciamiento educacional. Si bien los administradores de un distrito escolar pueden decidir cerrar las escuelas debido a un bajo rendimiento o una baja inscripción, los padres toman decisiones sobre dónde inscribir a sus hijos, lo que también puede afectar las inscripciones y el rendimiento académico de las escuelas. Se supone que al usar datos de evaluaciones estandarizadas, datos demográficos y otras medidas cuantitativas (por ejemplo, tasas de deserción y graduación escolar), las familias y los estudiantes eligen las mejores escuelas. Por lo tanto, los resultados educativos, particularmente aquellos reflejados en los puntajes de evaluación de alto nivel, sirven como medidas y garantías de que una educación de calidad está disponible para todos los estudiantes. No es sorprendente, por lo tanto, que las pruebas estandarizadas para medir y comparar países, escuelas y estudiantes hayan crecido dramáticamente tanto a nivel mundial como local. De 1990 a 2013, estas evaluaciones aumentaron globalmente en un 200%, de 276 a 479 (Benavot & Köseleci, 2015). Las regiones de América Latina, el Caribe y Asia y el Pacífico han sido áreas en las que ha florecido la evaluación estandarizada (Benavot & Köseleci, 2015).

Con el paso del tiempo, el cierre de las escuelas de “bajo rendimiento” o de baja matrícula, y la apertura de nuevas escuelas chárter y de matriculación selectiva dan forma al espacio educativo urbano y producen geografías de oportunidades educativas injustas. Siguiendo los patrones neoliberales de desarrollo urbano desigual discutidos anteriormente, estas acciones escolares tienden a afectar áreas de la ciudad en las que viven la clase trabajadora y las minorías raciales pobres (Lipman, 2011).

Es importante no caer en totalizaciones y generalizaciones, sino en analizar el neoliberalismo real y existente (Brenner & Theodore, 2002). Es decir, el neoliberalismo debe entenderse como un proyecto complejo, híbrido y paradójico. Cuya implementación está conformada por historias locales, geografías y contextos socioculturales. En la siguiente sección, usamos el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en las escuelas públicas de Chicago para explicar los efectos paradójicos del neoliberalismo en la educación, lo que Waitoller (2019) define como inclusionismo neoliberal. Interrogar al inclusionismo neoliberal puede mejorar la comprensión actual de los resultados dispares de los esfuerzos de educación inclusiva discutidos anteriormente.

Inclusionismo Neoliberal

Por inclusionismo neoliberal, nos referimos a la actividad de incluir a niños y jóvenes con discapacidades a instituciones sociales (por ejemplo, escuelas) sin alterar las normas de pertenencia y educación, de enseñanza y aprendizaje y las fantasías neoliberales de cuerpos normativos y productivos (Mitchell, 2015). Por lo tanto, esta inclusión es selectiva; solo proporciona acceso a aquellos organismos cuyas diferencias pueden integrarse a las prácticas normativas que intentan formar un sujeto acorde con el ideal neoliberal. De esta manera, el inclusionismo neoliberal es un nuevo capítulo en la relación entre discapacidad, el capitalismo, y el racismo.

El inclusionismo neoliberal está compuesto por dos momentos interconectados de neoliberalismo. Primero, el argumento de que ciertos grupos necesitan una mejor inclusión reconoce que esos mismos grupos han sido excluidos. En los enfoques neoliberales de la educación, la exclusión educativa se reproduce a través de la reducción de los servicios sociales representados en la desinversión en ciertos vecindarios y sus escuelas (*roll back* capitalismo).

Chicago ofrece un buen ejemplo. Chicago es el tercer distrito escolar urbano más grande de Estados Unidos y alberga a más de 361,000 estudiantes, los cuales la mayoría son latinos y afroamericanos (ver figura 1). Más del 77% de los estudiantes califican para programas de almuerzo gratis o costo reducido y el 14% recibe servicios de educación especial (Chicago Public Schools, 2019).

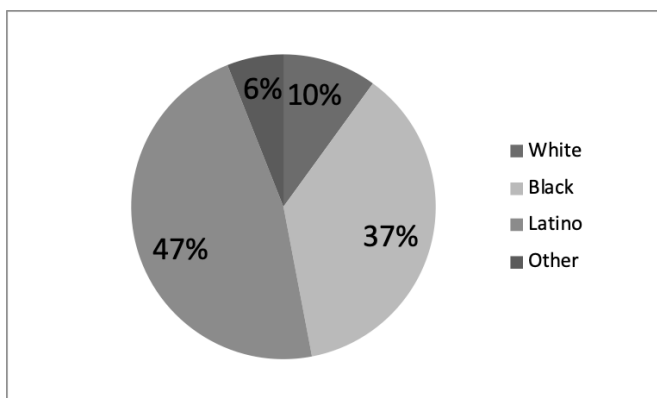


Figura 1. Distribución demográfica del distrito escolar de Chicago.

Informada por una lógica neoliberal, en 2010, la junta escolar de Chicago aprobó Renaissance 2010 (Ren2010), un plan para cambiar los servicios de educación pública que requería el cierre o la renovación de más de 70 escuelas vecinales y la implementación de 100 nuevas alternativas escolares, la mayoría de las cuales eran escuelas chárter (Lipman, 2011). Produciendo un mercado educativo, para el año 2016, CPS había cerrado más de 100 escuelas, con 50 escuelas cerradas solo en el año escolar 2013-2014. Las escuelas con mayor proporción de estudiantes afroamericanos tenían una mayor probabilidad de cierre que las escuelas con puntajes, ubicaciones y tasas de utilización comparables (Weber, Farmer, & Donoghue 2016; Caref, Hains, Hilgendorf, Jankov, & Russell, 2012) con mayoría de estudiantes de blancos. Como indica la Figura 1, el cierre de las escuelas ocurrió en zonas con alta segregación racial afroamericana creadas por décadas de políticas de estado y abandonadas económicamente

(Lipman, 2011). Cuando las escuelas cerraron, algunos estudiantes afroamericanos fueron transferidos a hasta cuatro escuelas en un período de tres años. A menudo, las escuelas que reciben estudiantes de escuelas cerradas no tuvieron un rendimiento académico mejor que la escuela cerrada original (Gwynne & De la Torre, 2009). De esta manera, el cierre de escuelas justificadas por el bajo rendimiento académico o la pérdida de alumnos contribuye a un racismo histórico y estructural.



Figura 2. Mapa de la ciudad de Chicago localizando el cierre de las escuelas por grupo racial.

Como comentamos anteriormente, las políticas neoliberales educativas no son solo racistas sino también capacitistas. En Chicago, los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades se vieron afectados de manera desproporcionada por el cierre de escuelas tradicionales y la apertura de escuelas chárter en comparación con sus compañeros blancos con discapacidades. La proporción promedio de estudiantes con discapacidades en las escuelas cerradas en 2013-2014 fue del 17% en comparación con la proporción de estudiantes con discapacidades en todo el distrito de solo el 13% (De la Torre, Gordon, Moore, & Cowhy, 2015). De las 50 escuelas cerradas en el año escolar 2013-2014, una tercera parte tenía programas de educación especial que atienden a estudiantes afroamericanos con discapacidades severas. Estos programas brindan servicios más individualizados y tienen más maestros por alumno. Este cierre desproporcionado se debió en cierta parte a que la fórmula standard para calcular si un edificio escolar estaba subutilizado no consideraba las aulas con menos estudiantes para dar clases de educación especial. La fórmula estaba basada en un standard de 30 alumnos por aula. Muchos padres afroamericanos y latinos de estudiantes con discapacidades encontraron que la escuela que los recibió no tenía servicios adecuados para satisfacer las necesidades de sus hijos. Por lo tanto, los padres tuvieron que buscar otra escuela a mediados del año escolar (De la Torre et al., 2015).

Las medidas de austeridad que recortan fondos escolares también son un ejemplo de capitalismo de retroceso (roll back). Junto con el cierre de escuelas, las medidas de austeridad han impactado los servicios de educación especial, afectando de manera desproporcionada a los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades.

Aunque la inscripción de estudiantes con discapacidades en CPS ha aumentado, el distrito se ha comprometido en una serie de esfuerzos para *rightsized* la educación especial. Por ejemplo, en julio de 2015, CPS publicó un presupuesto escolar que redujo sus fondos en 200 millones de dólares, de los cuales 42 millones (21%) se recortaron de los fondos para educación especial. Las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes con discapacidades que el promedio del distrito (12%) fueron las más afectadas, experimentando una reducción de 656 puestos, mientras que las escuelas restantes solo experimentaron una pérdida de 26 puestos (Chicago Teachers Union, 2015). Según el distrito escolar de Chicago, esto se implementó después de una revisión de 18 meses del personal y los servicios para estudiantes con discapacidades, aunque el distrito nunca hizo públicos los documentos utilizados para esta evaluación. Después de mucho activismo de los directores, padres, maestros y organizaciones de defensa de la discapacidad, el distrito restauró 150 puestos de educación especial en noviembre de 2015, una vez que las clases estaban empezadas. El distrito de Chicago explicó en ese momento que la fórmula utilizada en el presupuesto anterior era defectuosa. Los directores de escuelas tuvieron que reajustar su personal y sus horarios a mediados del año escolar, lo que dificultó la búsqueda de personal calificado en ese momento (Estevan, 2016).

En 2017 otro escándalo relacionado con los servicios de educación especial en Chicago atrajo la atención de los padres, las organizaciones de defensa y los funcionarios estatales. En medio de las quejas de los padres y los maestros de que se había vuelto más difícil identificar a los estudiantes con discapacidades y proporcionar servicios de apoyo escolar, WBEZ (la estación de radio pública nacional) publicó un informe alarmante. El informe demostró que el distrito de Chicago había contratado una firma consultora para revisar el financiamiento del sistema de educación especial, sin divulgación pública. La firma consultora estableció una serie de procedimientos para hacer que los servicios de educación especial sean más difíciles de obtener para maestros y padres. El resultado fue que hubo 350 puestos de educación especial menos, 76 asistentes de maestros menos, una reducción del 29% del apoyo psicológico, un 12% de recorte en la terapia física y un 13% de recorte en la terapia ocupacional y los servicios de trabajo social. Las clases de verano para estudiantes con discapacidades se redujeron en un 56%. Estos recortes se produjeron en un contexto racial en el que las escuelas que eran en su mayoría de estudiantes blancos gastaron entre 600 y 3,000 dólares más en servicios de educación especial que aquellas escuelas que son mayoritariamente compuestas por latinos o afroamericanos. Este escándalo generó una investigación de la Junta de Educación del Estado de Illinois sobre las prácticas de educación especial de CPS y contribuyó a la renuncia del entonces CEO del distrito de Chicago, Forrest Claypool. El estado de Illinois descubrió en 2018 que el distrito Chicago había violado leyes federales y no había proveído servicios a estudiantes con discapacidades. El estado de Illinois asignó un monitor independiente para supervisar los servicios de educación especial del distrito escolar de Chicago. Estos dos ejemplos de medidas de austeridad ilustran políticas capacitistas de corta de presupuesto que quieren un sujeto que pueda producir más con menos recursos.

Estas políticas no se implementan en un vacío, sino en contextos urbanos saturados de desigualdades. Las Escuelas Públicas de Chicago tienen un pobre historial sirviendo a estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades. El distrito ha sido el foco de casos judiciales por discriminar y segregar a los estudiantes con discapacidades, en particular a los afroamericanos. Se determinó que el distrito escolar de Chicago era responsable de segregar a los estudiantes con discapacidades únicamente en base a su clasificación de discapacidad en lugar de en sus necesidades individuales, violan-

do las disposiciones básicas de la ley federal para estudiantes con discapacidades. Aunque el caso Corey H. se cerró en 2012, CPS continúa segregando a los estudiantes con discapacidades, la mayoría de los cuales son afroamericanos y latinos, a una tasa mayor que los promedios nacionales (ver Tabla 1). Los estudiantes blancos con discapacidades en el distrito de Chicago tienen el doble de probabilidades que los estudiantes afroamericanos de pasar más del 80% del día en el aula de educación general (Waitoller y Maggin, 2018).

Tabla 1
Porcentaje de estudiantes con discapacidades incluidos en el aula de educación general por más del 80% del día escolar en categorías seleccionadas (año escolar 2013-2014)

Discapacidad	CPS	U.S
Autismo	25%	40%
Discapacidad Emocional	40%	45%
Discapacidad Intelectual	5%	17%
Discapacidad de aprendizaje	54%	69%

Fuente: Elaboración propia.

La exclusión educativa crea la necesidad de inclusión educativa, lo que ofrece el potencial para la expansión del capital a través de la nueva prestación de servicios educativos orientada al mercado, es decir, el capitalismo de despliegue (roll back). Las escuelas chárter se crean mediante la implementación de políticas educativas impulsadas por el mercado para atender áreas que han sido fuertemente afectadas por la desinversión y la desestabilización escolar. El número de escuelas chárter en Chicago ha aumentado dramáticamente. Hay más de 120 escuelas chárter que prestan servicios a casi 54,000 estudiantes (14% de la matrícula total del distrito), de los cuales más de 7,500 son estudiantes que reciben educación especial (CPS, 2016).

Las escuelas chárter también están ubicadas principalmente en los barrios afroamericanos y latinos de clase trabajadora y de bajos ingresos. Mientras que los estudiantes afroamericanos representan el 38% de la inscripción total en CPS, representan el 53% de la inscripción total en escuelas chárter (ver Figura 3). Esta disparidad también se refleja en la matrícula de educación especial. En el año escolar 2012-2013, los estudiantes afroamericanos representaron el 42% del total de la inscripción en educación especial en las escuelas barriales y el 63% de la inscripción en educación especial en las escuelas chárter. En contraste, los estudiantes blancos en CPS rara vez se vieron afectados por el cierre de escuelas y la expansión de las escuelas chárter.

Las escuelas chárter aparecen como una opción esperanzadora para los padres de estudiantes con discapacidades que viven en áreas racialmente segregadas de Chicago donde hay pocas oportunidades educativas (Waitoller & Super, 2019). Los padres afroamericanos y latinos de estudiantes con discapacidades perciben las escuelas autónomas como espacios seguros de rigurosidad académica y disciplinaria. Los padres perciben las altas proporciones de maestros por alumno anunciadas por las escuelas chárter como un signo de recursos y una forma de atender mejor las necesidades individuales de sus hijos en un aula inclusiva (Waitoller & Super, 2017). De hecho, es más probable que los estudiantes con discapacidades que asisten a escuelas chárter sean incluidos en el aula de educación general que sus compañeros en las escuelas

de barrio (GAO, 2012; Rhim, Gumz, & Henderson, 2015). El ochenta y cuatro por ciento de los estudiantes que reciben servicios de educación especial en escuelas chárter pasan al menos el 80% del día en el aula de educación general en comparación con el 67% de sus compañeros en escuelas de barrio (Rhim et al., 2015). Sin embargo, las disparidades raciales evidenciadas en el acceso al aula de educación general parecen persistir incluso en las escuelas chárter (Waitoller et al., 2018), lo que sugiere que los (pocos) estudiantes blancos con discapacidades son los más beneficiados por las tasas elevadas de inclusión de las escuelas chárter (Waitoller et al., 2018).

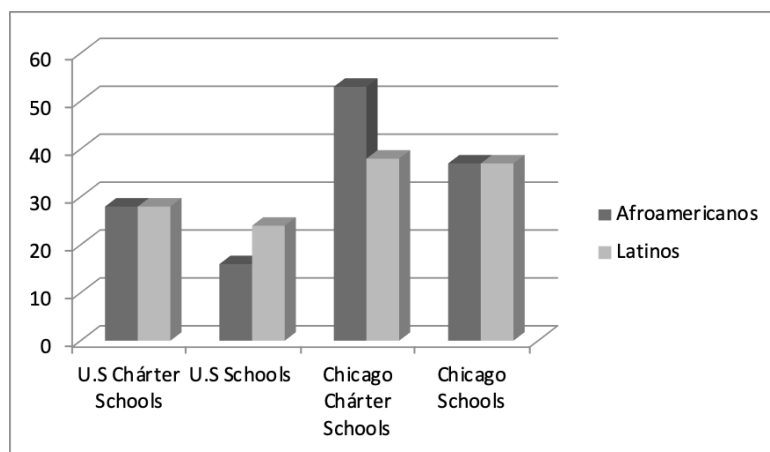


Figura 3. Comparación de porcentajes de latinos y afroamericanos entre todas las escuelas y las escuelas chárter.

Además, siguiendo las tendencias nacionales, las escuelas chárter de Chicago tienden a inscribir a un grupo selectivo de estudiantes con discapacidades (Waitoller et al., 2017). Las escuelas chárter de Chicago inscriben de manera selectiva tasas desproporcionadamente más bajas de estudiantes con discapacidades severas que demandan maestros más especializados, tecnologías de soporte educacional, y diferentes terapias educacionales. Al mismo tiempo, las escuelas chárter inscriben proporciones significativamente más altas de estudiantes con discapacidades más leves de aprendizaje (Waitoller et al., 2017). Los estudiantes con discapacidad severa no solo cuestan más para educar, sino que también requieren personal experto y producen puntajes más bajos en los exámenes educacionales, lo que disminuye el estado simbólico de una escuela en el mercado de la educación (Dudley-Marling & Baker, 2012).

De esta manera, cerrar las escuelas de barrio y abrir escuelas chárter puede disminuir las opciones escolares para los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades. Mientras que las escuelas del vecindario ofrecen acceso garantizado a una escuela cerca de los hogares de los estudiantes, las escuelas chárter trabajan en un sistema de lotería, que no garantiza los servicios cerca de las residencias de los estudiantes, y las investigaciones muestran que las escuelas chárter inscriben un número menor de estudiantes con discapacidades que las escuelas tradicionales. Debido a que las escuelas chárter están ubicadas en su mayoría en barrios afroamericanos y latinos de clase trabajadora, afectan desproporcionadamente a los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades e ilustran los aspectos capacitistas y racistas de reformas educacionales neoliberales.

Aquellos estudiantes con discapacidades que están incluidos en una escuela chárter experimentan prácticas punitivas basadas en fantasías neoliberales de cuerpos productivos y normativos (Mitchell, 2015; Waitoller, Nguyen, & Super, 2019). Waitoller y colegas (2019) documentó cómo formas estrechas y rígidas de rigor disciplinario y el poco apoyo educativo y emocional sirven para remover a los estudiantes con discapacidades de las escuelas chárter. Estas formas de rigor son el núcleo de la identidad de mercado de las escuelas chárter, ya que estas escuelas se marketizan como oasis de rigor académico y disciplinario para atraer más padres. Los estudiantes que no encajan dentro de la identidad de la escuela chárter con poco apoyo educativo son eliminados a través de prácticas informadas por la ideología neoliberal basada en la flexibilidad, la elección educacional, la evitación de los derechos legales y civiles, y el uso repetido del castigo y la exclusión (Waitoller et al., 2019).

Así, el inclusionismo neoliberal posee una contradicción. Las instituciones neoliberales, como las escuelas chárter, sirven a los estudiantes con discapacidades y otras poblaciones minoritarias en términos paradójicos (Waitoller et al., 2019). Estas poblaciones son productos que son deseables, pero también desechables (Goodley, 2014). Es decir, por un lado, estos estudiantes señalan nuevas oportunidades para la expansión del mercado (por ejemplo, las escuelas autónomas se benefician económicamente de la inscripción de estudiantes). Se entiende que los estudiantes con discapacidades, en particular los de color, carecen de habilidades y necesitan constantemente nuevos productos como una educación escolar chárter para transformarse en un sujeto neoliberal. Las escuelas chárter ofrecen los servicios para “arreglar” a los estudiantes para que se adapten al diseño neoliberal y se incluyan en la codiciada economía de mercado. Por otro lado, la inclusión en esta nueva forma de servicios educativos es selectiva. Los estudiantes con discapacidades son percibidos como amenazas al ideal del sujeto neoliberal (es decir, productivo, independiente, individualista, disciplinado) y, por lo tanto, son una amenaza para la identidad central de la escuela chárter y deben ser disciplinados y corregidos. Quienes no puedan cumplir con rigurosas prácticas disciplinarias y académicas con poco apoyo educativo deben ser excluidos.

Así, el inclusionismo neoliberal genera una nueva forma de desigualdad racial en la educación especial. Los estudiantes con discapacidades de minorías raciales experimentan formas interseccionales de exclusión, tales como (a) la desinversión y el cierre de las escuelas del vecindario que les afecta de manera desproporcionada al tiempo que protege las oportunidades educativas de los estudiantes blancos (es decir, roll back capitalismo), (b) las políticas y prácticas de austeridad escolar informadas que cortan fondos y servicios de educación especial y segregan a los estudiantes con discapacidades en aulas separadas, y (c) nuevas formas de servicios educativos basados en prácticas informadas por el neoliberalismo para abordar las diferencias sociales. Para dismantelar estas complejas formas de exclusión, necesitamos una conceptualización radical de la educación inclusiva que pueda guiar políticas y prácticas audaces. En la siguiente sección, discuto tal conceptualización que puede contrarrestar el espíritu económico, cultural y político de la inclusión neoliberal.

Un enfoque Interseccional para la Educación Inclusiva

Para dismantelar formas complejas de exclusión hay que exorcizar el espíritu económico, cultural y político del inclusionismo neoliberal. Por ello se propone una conceptualización de la educación inclusiva que atienda los aspectos económicos, culturales y políticos de la inclusión, así como a las estructuras sociales que organizan las expe-

riencias de los grupos sociales minoritarios. Esta conceptualización se ha desarrollado con colegas (Waitoller & Artiles, 2013; Waitoller & Kozleski, 2013; Waitoller & Annamma, 2017) y se basa en tres principios de justicia (Fraser, 2009):

1. *Redistribución* (aspecto económico): redistribución del acceso y participación en oportunidades de calidad para aprender.
2. *Reconocimiento* (aspecto cultural): reconocimiento y valoración de las diferencias de todos los estudiantes, reflejado en el contenido, la pedagogía y las herramientas de evaluación.
3. *Representación* (aspecto político): la creación de más oportunidades para que los grupos minoritarios avancen demandas de exclusión educativa y sus respectivas soluciones.

Primero, la dimensión de *redistribución* de la educación inclusiva se enfoca en los aspectos económicos de la inclusión y apunta a abordar las injusticias basadas en la mala distribución, en donde los privilegios sociales y materiales se otorgan a un pequeño grupo de personas ya privilegiadas (Young, 1990). La exclusión basada en una mala distribución incluye la inversión desigual que se encuentra en las geografías urbanas de todo el mundo, así como las medidas de austeridad que se describen en la sección anterior. La dimensión redistributiva de la educación inclusiva, por lo tanto, enfatiza las injusticias socioeconómicas y propone un remedio basado en la reestructuración económica. Implica reorganizar los fundamentos de la educación, como los recursos financieros, así como el acceso a oportunidades de aprendizaje en actividades inclusivas, dirigidas por maestros capacitados y de calidad. Por lo tanto, una agenda redistributiva para la educación inclusiva exige una distribución equitativa del bien social entre todos los estudiantes y eleva la educación como un derecho humano más que como un servicio únicamente social (UNESCO, 1994).

Desde un punto de vista redistributivo, los distritos escolares deberían garantizar el acceso a escuelas que tengan los recursos económicos necesarios y con personal que tenga el conocimiento y la experiencia necesaria para incluir a todos los estudiantes. Esto implicará el desmantelamiento de los modelos escolares de porfolio y de inscripción basada en loterías u otras formas de inscripción selectiva, que excluyen por default. Garantizar el acceso a este tipo de educación también significa que las escuelas chárter desarrollen la capacidad de incluir con éxito y de manera significativa a los estudiantes con discapacidades en todas las escuelas y que eliminen sus prácticas rígidas y punitivas que excluyen aquellos estudiantes que no pueden conformarlas.

La segunda dimensión de la educación inclusiva, el *reconocimiento*, se centra en los aspectos culturales de la justicia. El reconocimiento proviene de la filosofía hegeliana de la conciencia, en una relación recíproca entre sujetos en los que cada uno ve al otro como igual y también separado. La exclusión basada en el no reconocimiento incluye marcos racistas y capacitistas que promueven las opiniones deficitarias de los estudiantes de minorías raciales/étnicas y/o con discapacidades, lo que justifica su segregación en aulas separadas y escuelas con pocos recursos. Por lo tanto, las diferencias grupales deben ser reconocidas, valoradas y fomentadas. El remedio para el no reconocimiento es el cambio cultural y simbólico, valorando positivamente las identidades de los grupos como formas legítimas de participación y aprendizaje. Por lo tanto, una agenda de educación inclusiva basada en la redistribución exige que las escuelas, los maestros y las comunidades utilicen los repertorios culturales, lingüísticos y de habilidades de los estudiantes como fuentes legítimas de currículo y que

fomenten las identidades de los estudiantes (Paris & Alim, 2014). El objetivo es nutrir una democracia pluralista y emancipadora (Danforth & Naraian, 2015).

Desde el punto de vista de las políticas de reconocimiento, se necesita una pedagogía que, en vez de ser asimiladora, fomente las identidades raciales y de discapacidad. Por ejemplo, Waitoller y Thorius (2016) proponen fusionar pedagogías que valoran las identidades culturales y raciales de los estudiantes como *culturally sustaining pedagogy* (Paris et.al., 2014) con diseños universales de aprendizaje (Rose & Meyer, 2002). Esta fusión de pedagogías tiene que reconocer la discapacidad como cultura(s) y la cultura como discapacidad (McDermott & Varenne, 1995). Es decir, por un lado, las personas con discapacidades han desarrollado patrones culturales e identidades diversas como respuesta a demandas sociales, económicas, y culturales. Estas identidades tienen que ser fomentadas y no castigadas. Por el otro lado, estas pedagogías tienen que dismantelar los hábitos institucionales de crear contextos en los cuales ciertos estudiantes son posicionados como (in)capaces (McDermott et.al., 1995).

Finalmente, la dimensión de *representación* de la educación inclusiva se centra en los aspectos políticos de la justicia. Los enfoques neoliberales de la educación favorecen la eficiencia de modelos jerárquicos administrativos para la toma de decisiones. Una agenda de educación inclusiva basada en la representación exige paridad de representación para enfrentar la exclusión basada en injusticias económicas y culturales. Lleva a las partes interesadas a repensar quiénes pueden hacer reclamos de redistribución y reconocimiento, pero también cómo estos reclamos deben ser discutidos y adjudicados (Fraser, 2009). La exclusión basada en la no representación surge cuando a los padres, estudiantes, familias y maestros se les niega la oportunidad de participar en el debate sobre la definición de la exclusión y sus soluciones correspondientes.

Desde el punto de vista de la representación política, las escuelas tienen que crear actividades y estructuras formales para que padres y estudiantes participen en la toma de decisiones que los afecta. De esta manera, padres, estudiantes y maestros pueden conjuntamente examinar y cambiar cuestiones de planes de estudio y disciplina, y examinar y dismantelar juntos barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El trabajo de Bal, Afacan, y Cakir (2018) es prometededor en este ámbito. Bal et al., (2018) usaron la modalidad de un laboratorio de aprendizaje (Engeström, 2015) juntando investigadores universitarios, administradores, maestros, alumnos, y padres para examinar y cambiar practicas disciplinarias. Como resultado, no solo se cambió el modelo jerárquico que dominan las decisiones escolares pero también se implementaron nuevas prácticas disciplinarias que eran sensibles a las culturas de las familias de la escuela.

Es importante tener en cuenta que una de estas dimensiones no es suficiente por sí misma y no debe ser tratada como esencialista y estática (Gewirtz, 2006). Las luchas para lograr un tipo de inclusión (por ejemplo, la redistribución) pueden competir y estar en tensión con las luchas para lograr otro tipo de inclusión (reconocimiento). Por ejemplo, los esfuerzos de un padre para que su hijo acceda a los servicios de educación especial (redistribución) pueden resultar en la estigmatización de su hijo y contribuir a los estereotipos sobre los estudiantes que son minorías raciales y étnicas y los niños que viven en la pobreza (reconocimiento). Por lo tanto, trabajar hacia una educación inclusiva exige un “vigilante cultural” constante (Corbett & Slee, 2000) que no solo examina las formas de exclusión en curso y cambiante, sino que también está en alerta por la amenaza constante de la devolución a los legados históricos de las inequidades (Artiles & Kozleski, 2007).

Ser un vigilante cultural para la educación inclusiva requiere prestar atención a las interacciones de las estructuras sociales como raza/etnia, discapacidad, clase y género que organizan las experiencias educativas de los estudiantes (Collins, 2000). Como revisamos en este escrito, los estudiantes en Chicago y en todo el mundo no experimentan una sino varias formas de privilegios y marginaciones que se intersecan de acuerdo con su raza/etnia, discapacidad, clase y diferencias de género. Estas formas de diferencia social se constituyen unas a otras; lo que hace que un análisis sea interseccional es su atención a las categorías sociales, no como distintas y estáticas, sino como interactivas y fluidas a través del espacio y el tiempo (Collins, 2000). Las interacciones entre estas categorías organizan estructuras sociales que permiten y restringen el acceso a oportunidades equitativas, el reconocimiento de varias formas de ser y el acceso a la influencia política. De manera importante para el trabajo del vigilante cultural, estas intersecciones de la diferencia social son la fuente de investigación para continuar examinando el inclusionismo neoliberal y otras formas de exclusión. Por ejemplo, ¿cómo la experiencia de tener una discapacidad, ser de bajos recursos económicos, y ser afroamericano interactúan en la vida de las personas moldeando como viven la marketización de la educación y las paradojas integradas de las agendas educativas neoliberales?

Conclusiones

En conclusión, en este documento, examinamos cómo los esfuerzos de educación inclusiva han resultado en una historia de inclusión selectiva (Waitoller, 2019). Usando el caso de estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en las escuelas públicas de Chicago, ofrecemos un examen más detallado del inclusionismo neoliberal y de cómo afecta de manera desproporcionada a los estudiantes que experimentan formas interseccionales de exclusión. Argumentamos que para dismantelar las formas interactivas de marginación, todas las partes interesadas (es decir, políticos educativos, los administradores, directores de escuelas, los maestros, los investigadores y las familias) deben convertirse en vigilantes culturales (Corbett & Slee, 2000). Es imperativo que esta vigilancia se centre en los efectos multiplicados de las formas de exclusión económica, cultural y política, así como en los efectos multiplicados de las formas interactivas de diferencia social que resultan en la distribución desigual de privilegios y marginación a lo largo de la raza/etnia, género, y discapacidad.

1. Nos referimos a la discapacidad como “producto de prácticas culturales, políticas y económicas. Este entendimiento no niega las diferencias biológicas y psicológicas, pero enfatiza que dichas diferencias adquieren un significado, a menudo con graves consecuencias negativas (por ejemplo, segregación), a través de actividades humanas informadas por la normatividad. Discapacidad es también una herramienta de identidad que incluye formas en que las nociones de capacidad se basan y se construyen en conjunto con otros herramientas de identidad (por ejemplo, género, raza, idioma)” (Waitoller y Thorius, 2016).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing inclusion*. London, England: Routledge.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2007). Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 108–116.
- Arnaiz, P., & Soto, G. (2003). Special education in Spain at the beginning of the 21st century: The challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 375–388.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Journal of Language Arts*, 84, 351–358.
- Artiles, A., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Bal, A., Afacan, K., & Cakir, H. I. (2018). Culturally responsive school discipline: Implementing learning lab at a high school for systemic transformation. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1007–1050. doi: 10.3102/0002831218768796
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Class and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish schools: Some trends in over-representation of minority pupils in special educational programs. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17–29.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London, England: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brenner, N., & Theodore, N. (2002). Cities and the geographies of "actually existing neoliberalism." *Antipode*, 34(3), 349–379. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00246>
- Caref, C., Hains, S., Hilgendorf, K., Jankov, P., & Russell, K. (2012). The black and white of education in Chicago's public schools. Retrieved from <http://www.ctunet.com/questcenter/research/black-and-white-of-chicago-education.pdf>
- Chicago Public Schools. (2017). *Limited English proficiency, special ed, low income, IEP, School year 2016-2017* (Data file). Retrieved <http://cps.edu/SchoolData/Pages/SchoolData.aspx>
- Chicago Teachers Union Research Department (2015). *Special Education Services in Crisis at CPS*. Chicago, IL: Chicago Teachers Union. Retrieved from <http://www.ctu-net.com/blog/new-ctu-report-special-education-crisis-chicago-public-schools>
- Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133–146). London, England: David Fulton.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

- Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85. doi:10.1352/1934-9556-53.1.70
- de la Torre, M., Gordon, M. F., Moore, P., & Cowhy, J. (2015). *School closings in Chicago: Understanding families' choices and constraints for new school enrollment*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- De Valenzuela, J. S., Copeland, S. R., Qi, C. H., & Park, M. (2006). Examining educational equity: Revisiting the disproportionate representation of minority students in special education. *Exceptional Children*, 72(4), 425-441. doi:10.1177/001440290607200403
- Dudley-Marling, C., & Baker, D. (2012). The effects of market-based school reforms on students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 32(2).
- Estevan, R. D. (2016). *Chicago Public Schools budget review FY 2017*. Chicago, IL: Access Living Center for Service, Advocacy and Social Change for people with Disabilities.
- Fischman, G., Ball, S., & Gvirtz, S. (2003). *Crisis and hope: the educational hopscotch of Latin America*. Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the postsocialist condition*. London, England: Routledge.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.
- Galiani, S., Gertler, P. & Schargrotsky, E. (2008). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92, 10-11, 2106-20.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 69-81.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorizing disableism and ableism*. London: Routledge.
- Goodley, D., Lawthom, R., & Runswick-Cole, K. (2014). Dis/ability and austerity: beyond work and slow death. *Disability & Society*, 29(6), 980-984.
- Government Accountability Office. (2012). *Charter Schools: Additional Federal Attention Needed to Help Protect Access for Students with Disabilities. (GAO-12-543)*. Washington DC. Retrieved from <http://www.gao.gov/products/GAO-12-543>.
- Gwynne, J., & de la Torre, M. (2009). *When schools close: Effects on displaced students' in Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J., Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42, 15-25.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Kozleski, E., Artiles, A. & Waitoller, F. (2014). Equity in inclusive education: a cultural historical comparative perspective. In L. Florian *The SAGE Handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446282236.n16
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge.

- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture "as" disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324-348.
- McLaughlin, M. J., & Jordan, A. (2005). Push and pull: Forces that are shaping inclusion in the United States and Canada. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 89-113). London, England: Routledge.
- Mitchell, D. (2015). *The biopolitics of disability: Neoliberalism ablenationalism, and peripheral embodiment*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Farkas, G., & Morgan, P. L. (2018). Risk and race in measuring special education need. *Contexts*, 17(4), 72-74. doi: 10.1177/1536504218812876
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100.
- Peck, J., & Tickell, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404.
- Rhim, L. M., Gumz, J., & Henderson, K. (2015). *Key trends in special education in charter schools: A secondary analysis of the civil rights data collection 2011-2012*. National Center for Special Education in Charter Schools. Retrieved from http://static1.squarespace.com/static/52feb326e4b069fc72abb0c8/t/564109d3e4b027fb791d1964/1447102931798/crdc_full.pdf
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2006). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Saltman, K. J. (2014). *The politics of education: A critical introduction*. New York: Paradigm Publishers.
- Shildrick, M. (2012). *Dangerous discourses of disability, subjectivity and sexuality*. New York: Palgrave MacMillan.
- Singal, N., & Jeffery, R. (2011). Inclusive education in India: The struggle for quality in consonance with equity. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (pp. 161-183). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Gallini, S., Simmons, A. B., & Feggins-Azziz, R. (2006). Disparate Access: The Disproportionality of African American Students with Disabilities Across Educational Environments. *Exceptional Children*, 72(4), 411-424.
- Smith, N. (2008). *Uneven development: Nature, capital, and the production of space*. University of Georgia Press, Georgia.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. New York, NY: Verso.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. New York, NY: Routledge.
- Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education: Identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*, 77(3), 317-334.
- Sweller, N., Graham, L. J., & Van Bergen, P. (2012). The minority report: disproportionate representation in Australia's largest education system. *Council of Exceptional Children*, 79(1), 107-125.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain: UNESCO.

- UNESCO. (2010). *Education for all global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Waitoller, F. R. (2019). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies*. Rotterdam: Sense Publishers. Manuscript in press.
- Waitoller, F. R., & Annamma, S. A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education. *The Wiley handbook of diversity in special education* (pp. 23-44). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. doi:10.3102/0034654313483905
- Waitoller, F. R., Artiles, A. J., & Cheney, D. (2010). The miners' canary: A review of overrepresentation research and explanations. *Journal of Special Education*, 44(1), 29-49.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. doi:10.1016/j.tate.2012.11.006
- Waitoller, F. R., & Maggin, D. (2018). Can charter schools address racial inequities evidenced in placement patterns in the least restrictive environment? A longitudinal study in Chicago Public Schools. *Remedial and Special Education*. doi:10.1177/0741932518800392
- Waitoller, F. R., Maggin, D. M., & Trzaska, A. (2017). A longitudinal comparison of enrollment patterns of students receiving special education in urban neighborhood and charter schools. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(1), 3-12.
- Waitoller, F. R., & Super, G. (2017). School choice or the politics of desperation? Black and Latinx parents of students with dis/abilities selecting charter schools in Chicago. *Education Policy Analysis Archives*, 25(55). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2636>
- Waitoller, F. R., Nguyen, N., Super, G. (2019). The irony of rigor: 'No excuses' charter schools at the intersections of race and disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32, 282-298. doi: 10.1080/09518398.2019.1576939
- Waitoller, F. R., & Thorius, K. A. K. (2016). Cross-Pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389. doi: 10.17763/1943-5045-86.3.366
- Weber, R., Farmer, S., & Donoghue, M. (2016). *Why these schools? Explaining school closures in Chicago, 2000-2013*. Great Cities Institute, University of Illinois at Chicago.
- Werning, R., Löser, J. M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: an analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.